**باسمه تعالى**

# الأسباب الكامنة وراء نقص الكفاءة اللغوية لطلاب الجامعات الإيرانية في كتاباتهم بالعربية

**نرگس گنجي**[1]

**مريم جلائي ٢**

**الملخص:**

نظراً إلى أن التعبير يكاد يأتي في المرحلة الأخيرة من المهارات اللغوية، فينبغي لطالب اللغة ـ وهو على أبواب التخرّج ـ أن تتلاشى عنده الأخطاء التعبيرية إلى حد بعيد، فإذا لم يتحقق هذا الأمر فيُمكننا القول حينئذٍ إنه لم يتحقق تعلّم اللغة بنجاح، وعلينا أن نُلقي ضوءاً كاشفاً لرصد نقص كفاءتهم اللغوية في التعبير باللغة الهدف والبحث عن مصادره وطرق علاجه.

على هذا، فالمشكلة التى تسعى هذه المقالة لدراستها، إنما هي الكشف عن الأسباب الكامنة وراء نقص الكفاءة اللغوية لطلاب اللغة العربية من الناطقين بالفارسية في كتاباتهم بالعربية تمهيداً لمعالجتها في واقع تصميم المناهج، وطرق التدريس المناسبة، وتنبيه المدرسين لمراعاتها أثناء التدريس الفعلي في الواقع التعليمي لمهارات العربية بالجامعة.

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والمجتمع الأصلي لهذا البحث يشمل طلاب العربية بجامعتَي أصفهان وكاشان، وقد ظهر من دراسة الأخطاء التعبيرية الشائعة للطلاب أن أكثر أخطاءهم تُعزى إلى التداخل اللغوي وتداخل العربية نفسها ونسج التعلّم.

**الكلمات الأساسية:** الكفاءة اللغوية، الخطأ اللغوي، طلاب العربية الناطقين بالفارسية، التعبير التحريري.

---

[1] ـ أستاذة مساعدة في فرع اللغة العربية وآدابها بجامعة أصفهان nargesganji@yahoo.com ٠٩١٣٢٩٤٢٩٢٧

٢. طالبة الدكتوراه في فرع اللغة العربية وآدابها بجامعة أصفهان maryamjalaei@gmail.com ٠٩١٣١٨٦٠٨٢٢

**١. تمهيد**

لاجدال في أن للكتابة أو التعبير أهميته البالغة، لأن الطالب يستخدم فيه كل ما تعلّمه من الاستماع والحديث والقراءة والثقافة، فهو يُعدّ مسرحاً لجهود الطالب اللغوية، إذ بإمكاننا أن نخمّن كفايته اللغوية من خلال ما يكتبه تعبيراً ـ في حصص خُصّصتْ لهذا الدرس أو في مواقف أخرى ـ ولا يمكننا أن نقول إنه قد نجح في تعلّم اللغة إلا إذا تمكّن الطالب من اختيار المفردات واستحضار الأفكار وصياغة الجمل والعبارات وفقاً لمنهج علمى خالٍ ـ ما أمكن ـ من الأخطاء؛ إذن يحاول هذا البحث أن يشخّص مواطن الضعف عند الطلاب بحصر أخطائهم اللغوية التحريرية الأكثر تكراراً متناولاً أسبابها.

أما بالنسبة إلى الدراسات السابقة لهذا البحث فإن الكشف عن صعوبات تعلّم اللغة وتحليل أخطاء الدارسين اللغوية باعتباره فرعاً من فروع علم اللغة التطبيقى لم يظهر إلا فى الخمسينات من القرن العشرين،[٢] واليوم صار له مكانة جلية فى برامج تعليم اللغات الأجنبية فى شتى البلاد، ومنها في ايران، فثمة أبحاثٌ فى دراسة صعوبات تعلّم الإنجليزية، والفرنسية، والروسية للناطقين بغيرها من أبناء الفرس، قد أُجريت فى ايران كما أن هناك دراسات في قضايا تعلّم الفارسية لغير الناطقين بها. أما بالنسبة إلى مشاكل تعلّم العربية كلغةٍ أجنبيةٍ فقد أُجريت دراساتٌ تلفت الانتباه في جامعات أوروبية وعربية، وقد سبقت الجامعاتُ الأوروبية زميلاتها العربية؛ لأن الجامعات الأجنبية قد بادرت إلى الاهتمام بتعليم العربية لغير أهلها وقامت بدراسات ملفتة الانتباه في هذا المجال. وفيما يلي إشاراتٌ إلى أهمّ هذه الدراسات، مشيرتَين فيها إلى عنوان الدراسة وعيّنة الدراسة وأهم النتائج التي توصلت إليها:

**١ـ** عنوان الدراسة: «**الأخطاء اللغوية التحريرية لطلاب المستوى المتقدم في معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى في مكة المكرمة**» قام بإنجازها *جماعةٌ من أساتذة الجامعة*. وعيّنة الدراسة تكوّنت من ٧١ طالباً من جنسيات مختلفة في المستوى المتقدم بقسم اللغة العربية في الفصل الأول من العام الجامعي١٤١٢– ١٤١٣للهجرة.**و**الدراسة انتهت إلى نتائج كثيرة منها أن كثيراً من أخطاء الطلاب يرجع إلى التداخل اللغوي؛ إذ إن كثيراً من لغات مُتعلّمي العربية الأجانب عنها لا تفرق بين المذكر والمؤنث، ومن هذه اللغات التركية و الأندونيسية والفلبينية والبنغالية؛ فيخطئ الطلاب في التفرقة بين المذكر والمؤنث. كما أن الدراسة توصّلت إلى أن ثمة أخطاء ترجع إلى تداخل في تعلّم العربية نفسها، وهناك أخطاء تمثل تداخل اللغتين: اللغة الأم واللغة العربية.

**٢** ـ عنوان الدراسة: «**دراسة إحصائية للأخطاء في كتابات الطلاب الأمريكيين في اللغة العربية**»، قام بإجراءها *راجى راموني*، وعيّنة الدراسة تكوّنت من ١١٥ دارساً من الطلاب الأمريكيين.

---

[٢] ـ ولا يفوتنا الذكر أنه من خلال بحث قام به الدكتور جاسم علي جاسم يتبين لنا أن "اللغويين العرب القدامى كانوا روّاد وأساتذة وآباء نظرية تحليل الأخطاء اللغوية بلاجدال، ولم يسبقهم إليها أحد من قبل، ولم يكن هذا الموضوع جديداً في الدراسات اللغوية الحديثة بل إنه قديم قدم الدراسات العربية منذ القرن الثاني للهجرة. وأول كتاب ظهر في هذا المجال هو كتاب «ما تلحن فيه العامة» للكسائي المتوفي سنة ١٨٩ هـ. ويُعد هذا الكتاب باكورة الأعمال اللغوية التطبيقية في تحليل الأخطاء في اللغة العربية." (جاسم، ١٤٣٠، ص ٧٩)

خرج الباحث من هذه الدراسة بأن الأسباب المحتملة للأخطاء هي المبالغة في التصويب، والتداخل بين الإنجليزية والعربية.( طعيمة، رشدي أحمد و الناقة، محمود كامل. د.ت.)

وأما بالنسبة إلى باثولوجيا تعليم العربية وتعلّمها في إيران فهناك دراسات قليلة أُجريت في السنوات الأخيرة من أهمها مقالة «**درس الإنشاء، المشاكل والحلول**» للدكتور *ماجد نجاريان* (٢٠٠٤ م)، وكتاب «**الاهتداء إلى كتابة الإنشاء**» للدكتور خليل باستان (٢٠٠٢م).

ولهذه الدراسة ـ وهي الدراسة الأولى من نوعها في ايران ـ فوائد شتى، منها يمكن الإشارة إلى:

١ـ إنها تُعرّف المعلم على مصادر الأخطاء وتُمكّنه أن يتفاعل مع الخطأ بما يُناسبه؛ فيُصوّب للطالب أخطائه تصويباً يُقرّبه من اللغة المطلوبة.

٢. تتيح الفرصة لتهيئة نصوص تعليمية تستهدف إزالة ضعف العملية التعليمية وصيانةَ متعلمي اللغة من الأخطاء اللغوية، وبعبارة أخرى: إن معرفة أنواع الأخطاء التي يرتكبها الدارسون تُعطينا مؤشراً قيّماً لترتيب المادة التعليمية.

٣. تؤهّل الطلاب لغوياً عن طريق معرفة مواطن الخلل ومحاولة إزالتها.

وأخيراً نسأل الله أن يحقق لهذه المقالة ما نرجو لها من النفع والفائدة، فيجعل لها دوراً فاعلاً في تحقيق نجاح عملية تعليم العربية وتعلّمها في إيران.

## ٢. الإطار النظري للبحث

بدايةً علينا أن نقدّم تعاريف موجزة للمصطلحات المستخدمة أثناء الدراسة بغية تعرف القارئ الكريم على عملية تحليل الأخطاء ومناهجها.

### ١.٢ الخطأ[٣]

أوضح **براون** في ترجمة كتابه بعنوان "اصول يادگيرى وتدريس زبان[٤]" أن «الخطأ هو ما يصدر عن متعلّم اللغة من انحرافٍ جلي عن قواعد اللغة الهدف كما هي عند متحدثيها الأصليين الكبار.»(١٣٦٣هـ.ش، ص٢٠٦)، ويعرّفه **سيرفرت** قائلاً: إنه أي استعمال خاطيء للقواعد، أو سوء استخدام القواعد الصحيحة أو الجهل بالشواذ (الاستثناءات) من القواعد، مما ينتج عنه ظهور أخطاء تتمثل في الحذف، والإضافة، والإبدال، وكذلك في تغيير أماكن الحروف.» (طعيمة، رشدي أحمد و الناقة، محمود كامل. د.ت.)

يتّضح من التعريفين، أن للخطأ اللغوي مواصفات من أهمها:

- إن الخطأ اللغوي هو مخالفة إنتاج الطالب اللغوى لما هو مستخدم لدى المتحدثين الأصليين[٥] من القواعد اللغوية.

---

[٣] ـ لمزيد من الاطلاع يمكن الرجوع إلى كتاب «اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها»

[٤]- The Principles Of Language Learning and Teaching

[٥]-Native Speakers

- إن الخطأ يظهر في عملية تعلّم اللغة الأجنبية، وما يظهر من الانحرافات عند المتكلمين باللغة الأم ليس من الخطأ بل هو غلط.
- إن الأخطاء تعكس المقدرة اللغوية[٦] عند الدارسين.

**٢.٢ أخطاء الأداء[٧] وأخطاء المقدرة[٨]:**

المقدرة اللسانية هي المعرفة بالنظام اللغوي، وأما الأداء فهو عملية الإنتاج الفعلي في الحديث والكتابة. فالأخطاء بعضها ناتجة عن المقدرة وبعضها ناتجة عن الأداء.

وللتمييز بين أخطاء المقدرة وأخطاء الأداء «يذهب كوردر إلى أن المعيار هو أن يعجز المتعلّم عادة عن تشخيص أخطاء المقدرة ولكن بإمكانه أن يعرف أخطاء الأداء ويصوّبها.» (إلس وآخرون،١٣٧١، ص١١٦)

**٣.٢ مصادر الأخطاء**

حيث إنه من الصعب على الباحثين إحصاء جميع مصادر الأخطاء فيتطرقون إلى أهمها:

**١.٣.٢ التداخل اللغوي[٩]:**

التداخل اللغوي وهو في الواقع نقل الخبرة من اللغة الأم إلى اللغة موضوع التعلّم يحدث للطلبة في مراحل التعلّم الأولى، لأن إنتاجاتهم اللغوية ـ تحدّثاً وكتابةً ـ في اللغة الأجنبية تتماشي مع خبرتهم في لغتهم الأصلية، ونتيجة عن ذلك يقع الطلبة في الخطأ، وإذن فإن التداخل اللغوي يُعدّ من أهم مصادر الأخطاء. وجدير بالذكر أن نظرية التحليل التقابلي[١٠] تتمحور عليه.

**٢.٣.٢ تداخل اللغة الهدف نفسها[١١]:**

يقصد بتداخل اللغة نفسها اتجاهُ الطالب للمبالغة في تعميم[١٢] قواعد اللغة الهدف، بعبارة أوضح؛ عندما يتعلّم الدارس شيئاً من قواعد اللغة موضوع التعلّم، يبالغ في تعميم ما تعلّمه وصحيح أن هذه المبالغة ربما تدلّ على انفصال الدارس ـ تدريجياً ـ عن لغته الأم؛ ولكن عدداً كبيراً من أخطاء الدارس يُعزى إليه فنظرية تحليل الأخطاء[١٣] تؤكد على أهميته.

---

[٦]- Competence
[٧]- Performance Errors
[٨]- Competence Errors
[٩]- Interlingual
[١٠] - Contrastive Linguistics
[١١]- Intralingual
[١٢]-Overgeneralization
[١٣]- Error Analysis

على سبيل المثال، فيما يأتي إشارة لبعض أخطاء متعلّمي اللغة الإنجليزية في استخدام "The" على أساس نتائج وصل إليها جك. سي ريچاردز في بحوث قام بإنجازها من أجل دراسة أخطاء الطلاب والكشف عن مصادرها:

حذف The ، مثلاً -Sun is very hot.

استخدام The بدلاً من . ، مثلاً -The Shakespeare

استخدام A بدلاً من The، مثلاً - A best boy in the class

(براون،١٣٦٣، صص٢٢١_٢٢٢)، أو مثلاً «اللغة الأندونيسية لا تعرف التقسيم الموجود في اللغة العربية؛ فليس فيها زمن خاص بالماضي ولا بالمضارع، ولا بالأمر، ولا اسم الفاعل، وإلخ، ومن هنا يحدث خطأ مبعثه تداخل اللغة العربية نفسها وصعوبة التفرقة بين أزمنتها في ذهن الدارس الذي تكوّنت لديه خبرة لغوية لا تعرف مثل هذه التقسيمات.» (جامعة أم القرى، د.ت، ص١٤٢)

### ٣.٣.٢ نسج التعلّم[١٤]:

إن المصدر الثالث للأخطاء اللغوية هو نسج التعلّم؛ ويقصد به المعلمُ والنصوص التعليمية والصف في حالة التعلّم. بعبارة أخرى: إن الطالب يقع في الخطأ نتيجة استخدامه توضيحاً غير صائب قدّمه المعلم أو كلمة وعبارة خاطئة في الكتاب.

وضع للأخطاء الناتجة عن نسج التعلّم مصطلحان، أولهما وواضعه ريچاردز (١٩٧١) هو "المفاهيم الكاذبة"[١٥]، وثانيهما وواضعه استنسون (١٩٧٤) هو "الأخطاء المثارة"[١٦]، و يقصدان بهما أخطاء مبعثها الأسلوب الخاطئ في التدريس.» (براون،١٣٦٣، ص٢٢٢)

### ٣.٢. ٤ قواعد (استراتيجيات) الاتصال[١٧]:

«يقصد بقواعد الاتصال استراتيجيات يستخدمها المتعلّم استخداماً واعياً لإبلاغ رسالته إلى المستمع أو القارئ؛ عندما لا توجد عنده أنماط اللغة الهدف الدقيقة. ومع أنها تشمل عمليات النقل من لغة إلى أخرى، والنقل داخل اللغة الواحدة، وبيئة التعلّم ولكنها تعتبر المصدر الرابع للأخطاء اللغوية» (براون،١٣٦٣،ص٢٢٣)، ولقد اعتنى الباحثون كثيراً في السنوات الأخيرة بدور قواعد الاتصال في تعلّم اللغة الثانية. ومن قواعد الاتصال ما يلي:

---

[١٤]- Context Of Learning
[١٥]-False Concept
[١٦]-Induced Errors
[١٧]- Communication Strategies

■ الأنمـاط الجـاهزة[18]: «مـن قواعـد الاتصـال أن يسـتظهر الـدارس مخزونـاً معينـاً مـن الجمـل والعبارات دون أن يتمثل مكوناتها، وهذه الأنماط الجاهزة نراها في كُتَيبات الجيب التي تضم مئات الجمل بما يناسب كثيراً من المواقف.» (المكي،١٣٨٤)

«على سبيل المثال، طالب يريد أن يتعلّم الإنجليزية يحفظ مثل هذه الجمل مستخرجاً من كتيبات الجيب؛ How much does this cost?

Don't speak English.» (براون، ١٣٦٣، ص٢٢٤)

فبعض الأخطاء تقع جَرّاء عملية الاستظهار وتخزين المعلومات.

■ استراتيجية التجنب[19]: «يُقصد بها اجتناب بعض المفردات أو القواعد النحوية عند التعبير عـن معنـى معـين، أي إن المـتعلّم عنـدما لا يتـذكر مفـرداً أو قاعـدةً، فإنـه يتجنـب اسـتخدامها.» (المصدر نفسه)

■ اللجـوء إلى المصـدر الأصـلي: «مـن قواعـد الاتصـال الشـائعة اللجـوء إلى المصـدر الأصـلي مباشرةً وذلك عن طريق لجوء الدارس إلى المتحدث الأصلي باللغة المراد تعلّمها وسؤاله أو اللجوء إلى البحث عن كلمةٍ في قاموس ثنائي اللغة.» (المكي،١٣٨٤)

■ التحول من لغة إلى أخرى[20]: «إن الدارس عند استخدام الاستراتيجية يلجأ إلى استعمال لغته الأصلية سواءً أكـان مخاطبه يفهمها أم لا، ظناً منه أن السـامع سوف يفهـم مـا يريد التعبير عنها.» (براون، ١٣٦٣، ص٢٢٧)

### ٣. تقرير البحث

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. والمجتمع الأصلي لهذا البحث يشمل طلاب العربية بجامعتَي أصـفهان وكاشـان مـن العـام الجـامعي ٢٠٠٧ –٢٠٠٨ م وطُبّقـت أداة البحـث علـى ٥٦ طالبـاً مـن المجتمـع الأصلي.

إن العيّنة عشوائية حيث اختيرت جامعتا أصفهان وكاشان الحكوميتان (في محافظة أصفهان)، ومن جميع الدارسين اختير ٥٦ طالباً من الفصل الدراسي السابع (٣٤ طالباً من جامعة أصفهان و٢٣ طالباً من جامعة كاشـان) مـن العـام الجـامعي ٢٠٠٧ـ٢٠٠٨م. اختـير طـلاب العربيـة الدارسـين في الفصـل النهـائي مـن مرحلـة الليسانس، حيث إنهم أتموا مراحل تعليم العربية ومن المفترض أن يكتبوا ـ ماأمكن ـ كتابةً خاليةً من الأخطاء.

ولقدكانت مـادة تحليل الأخطاء اختبارًا مفاجئًا في مرحلتين. أما المرحلة الأولى فوقع فيهـا الاختيار على موضوع يمكن أن يكتب فيه جميع الطلاب، وهو بعنوان: «ما فوائد السفر والرحلات؟»، وقد آثرتُ الاختبار المفاجئ كأداة للدراسة لأنه سيوفر مادةً مثيرةً للأخطاء. هذا البحث لم يعتمد على الاختبار النهائي المعروف

[18]- Prefabricated Patterns
[19]-Avoidance
[20]- Language Switch

موعده سلفاً، حيث إنه يساعد على تفادي الأخطاء[٢١] نظراً لأن الطلبة يكونون قد تدرّبوا على الموضوع أو على شبيه له. طُلب من الطلبة في الاختبار المفاجئ أن يكتبوا نصوصهم بين ٩-١١ سطراً حول الموضوع المختار في ٣٠ دقيقة، وفي المرحلة التالية منها وُزّعت عليهم قصة قصيرة فيها ١٤خطأً طُلب منهم أن يحدّدوا الأخطاء فيها ثم يصوّبوها في ١٠ دقائق. وجدير بالذكر أنه اختيرت الأخطاء اختياراً واعياً ومن أكثر أخطاء الطلاب الفرس شيوعاً.

استهدف الاختبار الأول كشف الأخطاء اللغوية الشائعة ونسب شيوعها.

أما الاختبار الثاني فقد كان هدفُه دراسة كفاية الطلاب اللغوية وأدائهم اللغوي عن طريق إحصاء نسبة الأخطاء في كلا الاختبارين.

## ٤. خطوات البحث الإجرائية:

١. أعِدّ اختباران ـ كما سبق القول عنهما ـ يستهدفان الكشف عن أخطاء الطلبة اللغوية.

٢ـ وُزّعت الأوراق بعد ترقيمها على الطلبة في مرحلة زمنية محدودة (نهاية الفصل الأول للعام الدراسي ٢٠٠٧ـ٢٠٠٨م

٣ـ جُمعت الأوراق، فأصبحت لدينا أربع مجموعات من كتابات الطلبة تختص كل مجموعة منها بفصل دراسي معين، فصُحّحت.

٤. سُجّلت الأخطاء بعد إعداد بطاقة لكل طالب ترصد فيها أخطاءه.

٥. صُنّفت الأخطاء بعد ذلك وحُدّدت أنواعها، ونسبة تكرارها باستخدام العلمليات الإحصائية.

٦. حاولنا الكشف عن مصادر الأخطاء ابتداءاً بالأخطاء النحوية، ثم ثُني بالدلالية، ثم ثُلث بالصرفية، ثم خُتم بالإملائية حسب نسبة ورودها في أوراقهم.

٧. وأخيراً قدّمنا ما وصلنا إليه من النتائج.

## ٥. أكثر أخطاء الطلاب شيوعاً

بعد تصنيف الأخطاء، وباستخدام النسب المئوية قدعرفنا أن أكثر أخطاء الطلاب شيوعاً في الفصل الدراسي الأخير، ما يلي في الجداول التالية؛

[٢١]- Error Provoking

| الرقم | نوع الأخطاء | وصف الأخطاء | عدد الأخطاء في الفصل السابع |
|---|---|---|---|
| ١ | الأخطاء النحوية | التعريف والتنكير | ١٤١ |
| ٢ | | التذكير والتأنيث | ٦٦ |
| ٣ | | حروف المعاني | ١١١ |
| ٤ | | استخدام الضمائر | ٣٠ |
| ٥ | | الإفراد والتثنية والجمع | ٣٨ |
| ٦ | | الإعراب | ٣٢ |
| ٧ | | استخدام الموصولات | ١٤ |
| ٨ | | زمن الأفعال | ٢٣ |
| | | **المجموع** | **٤٥٥** |
| ٩ | **الأخطاء الدلالية** | الأسلوب | ٤٧ |
| ١٠ | | المعجم | ٩٤ |
| | | **المجموع** | **١٤١** |
| ١١ | **الأخطاء الصرفية** | الصيغ | ٣٥ |
| | | **المجموع** | **٣٥** |
| ١٣ | **الأخطاء الإملائية** | الإملاء | ٣٣ |
| | | **المجموع** | **٣٣** |

الجدول رقم (١)

عدد الأخطاء الكتابية عند طلبة الفصل السابع في الجامعتين

**٦. تصنيف الأخطاء التعبيرية التحريرية وتفسيرها**

صنّفنا الأخطاء المستخرجة من كتابات الطلبة، فنبدأ بالأخطاء النحوية حيث إنها من أكثر الأخطاء شيوعاً.

**١.٦ الأخطاء النحوية**

وُصفت الأخطاء النحوية تحت العناوين التالية:

**١.١.٦ التعريف والتنكير**

إن هذه الظاهرة تكاد تكون خطأ عاماً وقع فيه كثير من الطلاب. وعندما ندقق النظر في الجمل المستخرجة من كتابات الطلبة، نرى أن أكثرهم أخطأوا في الأمثلة التالية:

**أ) زيادة « ال» على المضاف:**

بنظرة عابرة في نتائج الإحصاءات قد عرفنا على الفور أن أخطاء التعريف والتنكير تكاد تكون خطأً عاماً على سبيل المثال:

- السفر ذهاب بين الشعوب المختلفة وتعلم اللغاتها.
- علينا ان نجمع الاسباب السفر.

يمكننا أن نفسر هذا الخطأ بإجراء النقل بين العربية والفارسية. الواقع أن الكلمات في الفارسية ساكنة الأواخر إلا إذا أضيفت أو وُصفت، فالمضاف يجرّ بالكسرة وكذلك الموصوف يجر بالكسرة؛ مثلا يقول الفرس:

عند الإضافة

كتاب ← كتابِ دانش آموز (كتابُ الطالب)

عند الوصف

كتاب ← كتابِ سودمند (الكتابُ المفيدُ)

لذا، عندما يكتب الطالب بالعربية، على أساس عاداته اللغوية المتأصلة في الفارسية، يحاول أن يغير المضاف في العربية كما يغيرّه في الفارسية بإضافة كسرة، ولهذا يغير المضاف في العربية بزيادة «ال».

من منظار آخر، تُعزى هذه الظاهرة إلى تداخل العربية نفسها، لأننا نرى الظاهرة نفسها في نتائج دراسة قام بها أساتذة من جامعة أم القرى مع أن عينة الدراسة كانت طلبة جنسياتهم مختلفة ولغاتهم الأم مختلفة فكانت هذه الظاهرة عامة بينهم أيضاً مع اختلاف خلفياتهم اللغوية. (جامعة أم القرى، د.ت، صص ٣٥-٢٩)، إذن، لايختص الخطأ بالمتعلمين الفرس فقط.

**ب) تنكير ما هو موصوف بمعرفة:**

إن هذه الظاهرة خطأ عام أيضاً، وهي من جهة تُنسب إلى التداخل اللغوي، لأنه لا فرق بين المضاف والموصوف ظاهراً في الفارسية، كما أنهما يتقاربان في العربية من حيث الشكل والمعنى، فكما يحاول الطالب أن يتفادي إضافة «ال» على المضاف في العربية فإنه يتفاداها على الموصوف بمعرفة، ونرى أن العادة اللغوية تحدث بطريقة غير واعية وهذا أمر طبيعي. ومن جهة أخرى يبدو أن هذه الظاهرة مرجعها هو تداخل العربية نفسها لأن الصفة لا تطابق الموصوف في التعريف والتنكير في الفارسية، فتجد الطالب يقول في العربية:

– إن السفردواء لكل الأمراض حتى أمراض الجسمية.

فتجده يقول في الفارسية:

مسافرت داروى همه بيماريها ست حتى بيماريهاى جسمى. (معرفة)

مسافرت داروى همه بيماريها ست حتى برخى از بيماريهاى جسمى. (نكرة)

على هذا، فإن تطابق الصفة والموصوف في التعريف والتنكير ظاهرة خاصة بالعربية. كما نرى أن هذه الظاهرة خطأ عام بين طلبة جامعة أم القرى الذين أُجريت عليهم الدراسة السابقة.(جامعة أم القرى، د.ت، صص ٢٤-٢١). فهذا يمثل نوعاً من صعوبة اللغة العربية بالنسبة للطالب الإيراني؛ وهذا هو ما يعرف بتداخل العربية نفسها.

**ج) إضافة «كل» إلى المعرفة بدلاً من إضافته إلى النكرة:**

من الأخطاء الشائعة بين الطلبة في مجال التعريف والتنكير هو إضافة «كل» إلى المعرفة بدلاً من إضافته إلى النكرة. إن هذه الظاهرة عند الفرس ليس لها مبعث إلا التداخل اللغوي وترجمة الكلمات حرفياً من الفارسية إلى العربية، لأن الطلبة يظنون أن «كل» في العربية يعادل «هَر» في الفارسية دائماً مع أنه أحياناً يعادل «هر» وأحياناً يعادل «همه/ تمام»، ولا يبالون بزيادة «ال» أو حذفها من المضاف إليه (كل)، فتحدث مثل هذه الأخطاء:

– كل الإنسان يحب السفر.

– واجب على إنسان أن يسافر في كل الأسبوع مرة واحدة.

**د) زيادة «ال» على الأعلام:**

إن هذه الظاهرة ترجع إلى المبالغة في التصويب، بعبارة أوضح، إنهم يحاولون تفادى إهمال «ال» في أسماء تقتضيها ويحاولون أن يُثبتوها لكنهم يبالغون فيها فيُضيفونها إلى الأعلام؛ مثلاً يقول الطالب:

. في بلادنا الايران....

.كان اكثر الرحلات بمقصد المكة المكرمة.

**٢.١.٦ التذكير والتأنيث:**

قد بدا من الإحصاءات أن ظاهرة التذكير والتأنيث من الأخطاء الشائعة بين الطلبة المختبرين، ويُمكن القول إن الأخطاء في هذا المجال تنقسم إلى قسمين: أولهما هو تذكير ما يقتضي السياق تأنيثه وثانيهما هو تأنيث ما يقتضي السياق تذكيره.

أما القسم الأول من الأخطاء فيرجع إلى التداخل اللغوي، لأن اللغة الفارسية لا تعرف التقسيم الموجود في العربية بين المذكر والمؤنث، فتجد الطالب الإيراني يقول:

- خواهرش آمد. (جاءت أخته.)
- برادرش آمد. (جاء أخوه.)

ولذا نجده يقول الشئ نفسه في العربية؛ وكأنه يُترجم ترجمة حرفية:

- جاء أخته.
- جاء أخوه.

وما يؤكد على أثر التداخل اللغوي في هذه الظاهرة هو أن بعض طلبة جامعة أم القرى في الدراسة المشار إليها أعلاه وقعوا أيضاً في أخطاء كثيرة في التذكير والتأنيث، لأن«جل لغات الطلاب لا تفرق بين المذكر والمؤنث في حالة إسناد الفعل إلى مذكر أو مؤنث، وكذلك الضمائر وأسماء الإشارة والموصولات، لا فرق في ذلك بين مذكر ومؤنث، فمثلاً كلمة الأب أوالأم إذا أسند اسم منهما إلى فعل لا تتغير صورة الفعل مع المذكر أو المؤنث في التركية، أو الأندونيسية، أو الفليبنية، أو لغة توسغ بالفلبين، أو البنغالية، أو اليوربا.»(جامعة أم القرى، د.ت، ص ١٢٨)

ومن أمثلة أخطاء التذكير والتأنيث التي وقعت فيها عيّنة هذا البحث ما يلي:

- هذه المعرفة مفيد جداً.
- لافرق بين رحيل من هذا الدنيا أو رحيل من منطقة إلى منطقة أخرى.
- الناس يحبون أن يسافروا بالوسيلة الذي لايتعب فيه.
- هذه الآية يعني أن الجولة والرحلة في الأرض يسبب الإنسان يحصل التجارب.

أما ما هو جدير بالالتفات فهو أن معظم أخطاء الطلاب في هذه الظاهرة تختص بجموع التكسير فيذكّر الطالب أسماء الإشارة، والأسماء الموصولة، والضمائر التي ترجع إلى الجمع التكسير وهذا الخطأ معزو إلى تداخل العربية نفسها وصعوبة قواعدها على الطالب الإيراني، نحو:

- أماكن جميلة في بعض المدائن قليل.

وأما تأنيث الذكر فهو من أخطاء المبالغة في التصويب، حيث إن الطالب يريد أن يتفادي أخطاء هذه الظاهرة التي يدركها ويتفادي الوقوع فيها فيقع فيها، نحو:

ـ تنظر الانسان بالطبيعة.
ـ قد كانت السفر عند الملل والاقوام...

### ٣.١.٦ استخدام الضمائر:

حذف الضمير العائد على مذكور، وحذف الضمير العائد على الموصول، وحذف ضمير الشأن من الأخطاء التي وقع فيها الطلاب، ومع أنها ليست من الأخطاء العامة ولكنها جديرة بالدراسة ونضرب أمثلة منها:

- مخارج السفر مع الطائرة كثير ولكن / ثمين.
- ...لأنّ / يكشف الإنسان طاقاته النفسية.
- ...تجارب التي / مفيدة في الحياة.

إن هذه الأخطاء ترجع من جهة إلى تداخل العربية نفسها وصعوبة قواعدها على الطلاب ومن جهة أخرى يمكن أن نُرجعها إلى تداخل الفارسية في العربية وترجمة الجمل حرفياً من الفارسية إلى العربية.

### ٤.١.٦ حروف المعاني:

نلاحظ في نتائج الإحصاءات أن الخطأ في استعمال حروف الجر عامٌ ويكاد لايستثني منه طالب. أبعاد المشكلة تظهر على عدة جوانب هي :

١) إهمال حرف الجر حيث يقتضي السياق ذكره

٢) زيادة حرف الجر حيث لايقتضي السياق ذكره

٣) استعمال حرف جر غير مناسب

إن هذه الظاهرة مبعثها هو التداخل اللغوي وترجمة الجمل من الفارسية إلى العربية.

نضرب فيما يلي بعض الأمثلة في إهمال حروف الجر من أوراق الطلاب.

- يحصل فيه / التجارب الكثيرة.

فنرى أن الجملة ترجمة لهذه الجملة الفارسية التالية:

- درسفر تجربه هاى بسيارى به دست مى آورد.

أو:

- ...نتعرف / رسومها.

مترجمة من:

- آداب ورسومشان را مى شناسيم.

أو:

- لافرق أن نذهب / أين مكان.

مترجمة من:

- فرقى نمى كند كجا مى رويم.
- فكما هو بين من ترجمة الجمل الحرفية أن مبعث الخطأ هو التداخل اللغوي.

ونجد أيضاً أثر اللغة الفارسية في زيادة حرف الجر مثلاً:

- هو أحد من الفوائد التي يعيش الأنسان لها.

مترجمة من:
آن يكى از فوائدى است كه...
- لأنه يواجه بمصائب عديدة.
مترجمة من:
- او با سختى هاى بسيارى مواجه مى شود.
كما نرى فإن للفارسية أثراً في استعمال حروف الجرفي غير مواضعها؛ نحو:
- يتمتع من مناظرها.
مترجمة من:
- از مناظرش بهره مى برد.
- يحتاج كل الإنسان بالسفر.
مترجمة من:
- هر انسانى به سفر احتياج دارد.
هذه الأخطاء . من جهة أخرى . مبعثها صعوبة العربية على الطلاب الإيرانيين نظرًا لكثرة حروف الجر في العربية ولتعدية كل فعل بحرف أو حروف خاصة.

### ٥.١.٦ حذف الحروف المشبهة بالفعل:

إن هذه الظاهرة أيضاً تُعزى إلى تداخل الفارسية في العربية لأنه لا مثيل لهذه الحروف في الفارسية، إذ يهملها الطالب عند استخدامه للعربية نتيجة ترجمة الجمل حرفياً من الفارسية إلى العربية؛ مثلاً:
- نعلم / السفر الطويل أمامنا.
مترجمة من:
- مى دانيم سفرى طولانى درپيش داريم.
أو:
- في رأيي/ القطار أو الطائرة...
مترجمة من:
- به نظر من قطار يا هواپيما...

### ٦.١.٦ إهمال الفاء في جواب أما:

هذه الظاهرة تُعزى إلى تداخل العربية نفسها وصعوبة قواعدها على الفُرس، وعدم معرفة الطالب بكيفية صياغة الجمل العربية، نحو:
-أما الآن / يكون الرحلات يسير جداً.
- أما في بعض الأحيان/ لايتوفر أسباب السفر.

**٧.١.٦ إهمال أن المصدرية:**

إن هذه الظاهرة تمثل تداخل الفارسية في العربية وترجمة الجمل حرفياً من الفارسية إلى العربية، نحو:

. يمكن الإنسان طوال سفره / يتعب من السفر.

مترجمة من:

. ممكن است انسان در طول سفر خسته شود.

أو:

. يجب على الإنسان /يستفيد من هذه النعمة.

مترجمة من:

. انسان بايد از اين نعمت استفاده كند.

**٨.١.٦ الإفراد والتثنية والجمع:**

إفراد ما يقتضي السياق جمعُه هو من الأخطاء الناتجة عن التداخل بين الفارسية و العربية. كما نرى في الأمثلة التالية حيث يحدث هذا الخطأ نتيجة لترجمة الجمل حرفياً من الفارسية إلى العربية.

نحو:

. إن نسافر مع أصدقائنا العزيزة أو عائلتنا...

مترجمة من:

. اگر با دوستان عزيزمان يا خانواده سفر كنيم...

أو:

. لكلمة السفر معنيان مختلف.

مترجمة من:

. واژه سفر دو معناى مختلف دارد.

وبعض هذه الأخطاء ناتجة عن المبالغة في التصويب، أي إنهم قد تعلموا في مقرّراتهم الدراسية أنه قد يأتي الفعل مفرداً مع فاعل الجمع، وأن الفعل والفاعل خلاف اللغة الفارسية لايطابق بعضها بعضاً في العدد، فيحاولون عدم الوقوع في مثل هذه الأخطاء ولكنهم يقعون فيها. نحو:

. الناس يسافر بالوسيلة الذي لا يتعب فيه ويصل إلى مقصده سريعاً.

. لأن الأطفال يحب النزهة.

أما جمع ما يقتضي السياق إفراده فيرجع من جهة إلى نقل الخبرة من الفارسية إلى العربية ومن جهة أخرى يمثل تداخل العربية نفسها؛ نحو:

. يوجد أنواع مختلفة من الرحالة التي يكتبونه أدباء.

مترجمة من:

– انواع مختلفى از سفر نامه وجود دارد كه اديبان آن را مى نگارند.

أو:

- في اليوم يهمون البلدان بالسفر.

مترجمة من:

- امروزه کشورها به سفر اهمیت می دهند.

كما هو واضح من ترجمة الجمل حرفياً أن الطالب يجمع الفعل نتيجة التداخل اللغوي.

ومثل هذه الأخطاء لاتختص بالطلاب الفرس، بل يقع فيها مثلاً الطلبة الأتراك كما هو بيّن من الأمثلة التالية والسبب هو أن اللغة التركية كالفارسية لايطابق الخبرُ فيها المبتدأ في العدد.

«. نحن طلاب المعهد راضي.

. أتمني من الله أن يجعلنا عالماً ومجاهداً.

. النساء مستورة.» (جامعة أم القرى، د.ت، ص ٥٦)

أما بالنسبة إلى إتيان الفعل قبل الفاعل جمعاً فهذه الظاهرة من جهة أخرى تنتج عن تداخل العربية نفسها؛ لأن الفارسية لا تعرف « لغة أكلوني البراغيث». بعبارة أخرى إن الطالب الإيراني لا يعرف الجملة الفعلية.

### ٩.١.٦ الإعراب:

إن أخطاء الطلاب التعبيرية في الإعراب، تُعتبر من أخطاء داخل اللغة نفسها، لأن الإعراب ظاهرة تختص بالعربية ولا تأثير للغة الفارسية عليها، كما نرى في الأمثلة التالية.

. أحبه كثير.

. مما يجعلنا ذوو ثقافة واسعة...

. أخلاقهم جيد بالنسبة إلى الآخرون

. ليعرفون الناس الآداب الثقافية والإجتماعية.

. والعيش له عادياً وتكرارياً.

### ١٠.١.٦ استخدام الموصولات:

الخطأ في استخدام الموصولات يُعزى إلى نقل الخبرة من الفارسية إلى العربية وترجمة حرفية؛ إذ يظن الطالب الإيراني أن الموصولات تعادل "كه" في الفارسية. وهو عادةً يفكّر بالفارسية ويكتب بالعربية فعند ما يواجه "كه" في جملةٍ فإنه يستخدم الموصولات ليعبّر عما يريد، نحو:

- الإنسان يكسب تجارب مفيد التي يستطيع...

- مشاهدة معالم تاريخية التي تشير إلى...

زيادة الموصول حيث لا يقتضي السياق ذكره فإنها تمثل عدم دراية الطالب بكيفية صياغة جملة الصلة في العربية وما فيها من قيود، فهي إذن تعتبر من أخطاء داخل اللغة نفسها؛ نحو:

- الناس يحبون أن يسافروا بالوسيلة الذي لا يتعب فيه.

- أشياء التي كانت للإنسان مخفياً ومستوراً.

### ١١.١.٦ زمن الأفعال:

إن استخدام المضارع بدلاً من الماضي واستخدام الماضي بدلاً من المضارع من الأخطاء المبالغة في التصويب وهما من أكثر الأخطاء شيوعاً في هذا المجال؛ نحو:

- هو يحتاج إلى الجولة حتى أزال الملل والحزن.
- أقترح أن ذهبنا إلى الطبيعة.

### ٢.٦ الأخطاء الدلالية:

قد اتضح من إحصاء الأخطاء أن الأخطاء الدلالية من الأخطاء العامة، وهي تحدث نتيجة انتقال الخبرة من الفارسية إلى العربية وعدم إتقان الطالب لسياق الجمل العربية، فيلجأ بسبب ضعف رصيده اللغوي إلى استخدام الكلمات المشتركة لفظياً في العربية والفارسية، ولا يهتم باختلاف معانيها في اللغتين فتحدث مثل الأخطاء التالية:

- هذا الأمر يؤدي إلى النوم الراحة.
- الآداب والسنن والملل والطبيعة متنوع جداً.
- إنهم سافروا بأسباب قليل.
- مخارج السفر مع طائرة كثيرة.
- جولة في الشعوب وجوامع مختلفة...
- نتعرف رسوم الشعوب.
- وبالنسبة إلى ترتيب الكلمات في الجمل فإن ما يبدو من أوراق الطلاب هو أنهم يفتتحون أكثر الجمل بالإسم أو الجار والمجرور وقلما يبدؤونها بالفعل، نحو:
- في السفر الإنسان يكتسب التجارب المفيدة.
- الإنسان يستطيع بعد السفر يكتبه...
- ومثل هذه الجمل مع أنها توصل المعنى، لكنها تخالف صياغة الجمل العربية.

ومن الأخطاء التي تلفت الانتباه هو كثرة استخدامهم فعل «الكينونة» و«الوجود» حيث لا يقتضيها السياق، والسبب هو أن الجمل الفارسية لا تتم إلا بها فيترجمها الطالب من الفارسية إلى العربية نحو:

- يكون للسفر فوائد كثيرة.
- يوجد في السفركثير من الفوائد والتجارب.

وأما الخطأ في صياغة المعنى المراد فمن أخطاء قد وقع فيها طلبة الفصل الأول فقط.

### ٣.٦ الأخطاء الصرفية:

إن اللغة العربية تمتاز بثرائها اللغوي، وكثرة اشتقاقاتها، فأغلب الأفعال أصلها ثلاثي، ومنها يشتق عدد كبيرمن الأسماء والصفات.

إذن، أخطاء الطلاب في «الخلط بين صيغتين» و«اشتقاق صيغة غير مستخدمة» ترجع إلى تداخل العربية نفسها مثلاً يخلط الطالب الفعل اللازم بالمتعدي نحو:

– السفر يتمكن لنا أن نرى البلاد المختلفة.

. ذهاب إلى السفريؤدي أن يغيّر كل حياة الإنسان.

. الحياة تحملك حتى توصل إلى ا... .

### ٤.٦ الأخطاء الإملائية:

الأخطاء الإملائية بعضها يعود إلى تداخل الفارسية في العربية، مثلاً عندما يكتب الطالب التاء المربوطة تاء مفتوحة أو الألف المقصورة ألفاً ممدودة، فهو يستنسخ أساليب إملاء الكلمات الفارسية في االعربية، نحو:

. لأن الإنسان مع الرؤيت الجبال والورود...

. ... وهذا بمعنا تبادل الثقافية.

وأما كتابة التاء المفتوحة تاء مربوطة فهي غالباً من أخطاء المبالغة في التصويب، نحو:

. السفر من ضرورياة الحياة.

واستعمال الهاء بدل التاء المربوطة يرجع إلى كتابة الحروف كما يسمعها الطالب، كما نرى في الأمثلة التالية:

. ... يرى أشياء رائعه والأشخاص مختلفه.

. ... وتربيه أجيال الآتيه.

وجدير بالذكر أننا غضضنا النظر عن أخطاء الطلبة الإملائية في كتابة حرف «الكاف» العربية (ك) على صورة «الكاف» الفارسية (ک) وكتابة «الياء» العربية (ي) على صورة «الياء» في الفارسية (ی) وعن الخلط بين همزة الوصل وهمزة القطع؛ لكثرة ورودها في أوراق الطلبة ومن الصعب جداً إحصاءها.

### ٧_ دراسة نسبة الأخطاء المصوّبة في القصة القصيرة وتحليلها

كما سبق القول في منهج البحث، وُزعت على الطلبة المختبرين قصة قصيرة فيها ١٤ خطأً، ١٢ منها نحوية، وخطأ صرفي، وخطأ دلالي، فطُلب منهم أن يشخصوا مواطنها ويصوبوها.(وقع الاختيار على هذا النحو لأننا قد حضرنا بعض حصص التعبير، وسجلنا أخطاء الطلبة، وأجرينا مقابلة مع بعض أساتذة التعبير؛ فتوصلنا بذلك كله إلى أن الأخطاء النحوية أكثر أخطائهم شيوعاً) فحاولنا أن تكون الأخطاء من أخطائهم الشائعة قدر الإمكان، لأن من المستحيل أن نختبر الطلاب في كل الأخطاء اللغوية المحتملة لكثرة عددها وقلة الوقت.

هدف الاختبار إلى إجراء مقارنة بين مقدرة الطلاب اللغوية وأدائهم اللغوي.

يأتي في الجدول رقم (٢) نوع الأخطاء الموجودة في القصة وعدد الطلاب الذين صوّبوها.

| الرقم | نوع الأخطاء | وصف الأخطاء | عددالطلبة |
|---|---|---|---|
| ١ | الأخطاء النحوية | تذكير اسم الإشارة حيث يقتضي السياق تأنيثه | ٤٩ |
| ٢ | | تذكير الضمير حيث يقتضى السياق تأنيثه | ٣٢ |
| ٣ | | زيادة ال حين لا تقيضيها السياق | ٢٧ |
| ٤ | | عدم مطابقة الصفة الموصوف من حيث التأنيث | ١٨ |
| ٥ | | تنكير ما هو موصوف بمعرفة | ١٤ |
| ٦ | | إهمال حرف الجر حيث يقتضى السياق ذكره | ١٤ |
| ٧ | | زيادة حرف الجر | ١٣ |
| ٨ | | تأنيث الفعل حيث يقتضى السياق تذكيره | ١٢ |
| ٩ | | جمع ما يقتضى السياق افراده | ٨ |
| ١٠ | | بيان الموصول بعد نكرة | ٥ |
| ١١ | | إهمال اسم الموصول حيث يقتضى السياق ذكره | ٤ |
| ١٢ | | إهمال الفاء في جواب أما الشرطية | ٣ |
| ١٣ | **الخطأ الدلالي** | استعمال «مع» بدلاً من «الباء» | ٢ |
| ١٤ | **الخطأ الصرفي الصرفي** | الخلط بين صيغتين من أصل واحد | ٥ |

الجدول رقم (٢) عدد الطلاب الذين صوبوا الأخطاء الموجودة في القصة

**٧. دراسة أخطاء المقدرة وأخطاء الأداء**

كما سبق القول في الإطار النظري للبحث أن الأخطاء تنقسم إلى قسمين، أولهما الأخطاء الناتجة عن نقص في كفاية الطالب اللغوية، وثانيهما الأخطاء الناتجة عن الأداء، وعلى هذا تكون أخطاء المقدرة ناتجة عن عدم تمكّن المتعلم من نظام اللغة الهدف، أما الأخطاء الأدائية فهي ناتجة عن نقصان في اتقان قوالب اللغة الهدف، أي إن الدارس يعرف نظام اللغة الهدف لكنه قد يقع في الخطأ لأسباب متعددة؛ منها ضعف اتصاله المباشر بالمتحدثين الأصليين أو الإرهاق أو غير ذلك.

والمعيار للتمييز بين أخطاء المقدرة وأخطاء الأداء هو أن يعجز المتعلم عادةً عن تشخيص أخطاء المقدرة ولكن بإمكانه أن يعرف أخطاء الأداء ويصوبها. قد اتّضح من معالجة الأخطاء في الاختبارين أن الأخطاء التي نجح أكثر الطلاب في تصويبها (في اختبار تصويب الأخطاء) هي أخطاء التذكير والتأنيث والتعريف والتنكير، وقد بيّنا سابقاً في دراسة أخطاء الطلاب في التعبير الكتابي أن ظاهرة التعريف والتنكير والتذكير والتأنيث من أكثر مجالات أخطاء الطلاب شيوعاً. إذن نستنتج أن بعض الطلاب يعرفون قواعد نحوية ولكنهم يعجزون عن استخدامها استخداماً صحيحاً عند التعبير التحريري والشفهي، ويُمكن القول إن هذه الأخطاء تعتبر من أخطاء الأداء، أي إن للدارس كفايةً لغويةً وهو يعرف مثلاً أين تقتضي الكلمةُ «ال التعريف» وأين لا تقتضيها، أو أين يقتضي السياقُ تأنيث الكلمة وأين يقتضي تذكيرها، فيستطيع أن يشخّص مواطن الخطأ وتصويبها، ولكنه يعجز عن استخدام «ال» واستخدام الكلمات المؤنثة والمذكرة استخداماً صحيحاً، إذن تُعزى مثل هذه الأخطاء بغض النظر عن التداخل اللغوي أو تداخل العربية نفسها إلى نسج التعلم وقلة التدريبات وقلة مهارة الطالب في تطبيق القواعد تطبيقاً عملياً.

## ٩. النتائج

قد تبين من نتائج تطبيق اختبار التعبير الكتابي أن أخطاء الطلبة اللغوية تقع تحت أربعة أقسام، هي:

١) **الأخطاء النحوية**: وهي تقع تحت ثمانية مباحث رئيسية، هي:التعريف والتنكير، والتذكير والتأنيث، وحروف المعاني، واستخدام الضمائر،والإفراد والتثنية والجمع، والإعراب، واستخدام الموصولات، وزمن الأفعال.

٢) **الأخطاء الصرفية**: فقد اتضح أن أكثر أخطاء الطلاب الصرفية هي: الخلط بين صيغتين، واشتقاق صيغة غير مستخدمة

٣) **الأخطاء الدلالية**: وهي تقع في مبحثين، هما: **الأسلوب** ويقصد به حذف كلمة أو أكثر مما يقتضيه السياق، وزيادة كلمة أو أكثر، وترتيب المفردات داخل الجملة، و**المعجم** ويقصد به اختيار الكلمات في سياق الجمل.

٤) **الأخطاء الإملائية**: قد وقع الطلاب في الأخطاء الإملائية التالية: استعمال الهاء بدل التاء المدورة، وكتابة التاء المفتوحة تاء مربوطة، وكتابة الهمزة التي على السطر على الألف، وكتابة التاء المربوطة تاء مفتوحة، وكتابة الألف المقصورة ألفاً ممدودة.

وقد تبين من تصنيف أخطاء الطلاب وتفسيرها أن هناك مصدرين هامين وراء الأخطاء، أولهما هو التداخل اللغوي ويقصد به نقل الخبرة من اللغة الفارسية إلى العربية ويحدث نتيجة تأصل أنماط اللغة الأم للطلاب، إذ إن الطلبة يفكّرون بالفارسية ويصيغون ما يفكّرون في قالب العربية. أما المصدر الآخر فهو تداخل العربية نفسها ويقصد به الأخطاء الناتجة عن صعوبة قواعد العربية على الطالب الإيراني، إذ لا مثيل لها في الفارسية. وهناك أخطاء تنشأ عن كلا المصدرين السابقين.

وينبغي للذكر أننا بمقارنة أجريناها بين أخطاء المقدرة وأخطاء الأداء عند الطلاب ، عرفنا أن بعض الأخطاء بصرف النظر عن التداخل اللغوي وتداخل العربية نفسها، تُعزى إلى نسج التعلم، مثل ظاهرة التعريف والتنكير، وظاهرة التذكير والتأنيث.

وأما تلافي الأخطاء التعبيرية لدى الطلبة فيتطلب مساهمة المدرس، وتعديل فحوى المقررات الدراسية.

أما بالنسبة **للمدرس** ـ وهو على جانب كبير من الأهمية في النظام التعليمي ـ فينبغي له :

١ـ أن يقوم بالتحليل التقابلي بين العربية والفارسية في مستويات اللغة الأربعة لتحديد نقاط الصعوبة ليسهل علاجها والتنبؤ بالأخطاء، وهو من باب توقع البلاء قبل حدوثه.

٢ـ أن يهتم بإشراك الطلاب في علاج أخطاء بعضهم البعض لأنه يركز الطلاب على خصائص نظام العربية، و هذا تدريب عملي لمهارته اللغوية وتطبيق عملي على ما يقرأ أو يتعلم من القواعد الصرفية والنحوية.

٣ـ أن يهتم بأنواع التدريبات اللغوية وتنوعها ليزيد نشاط المتعلم والمعلم معاً وأن يزيد رغبة ودافع الطلاب نحو العربية.

٤. أن يدرّب الطلبة على القوالب[٢٢] وذلك عن طريق اختيار أنماط وقوالب تعالج قصور الطلاب اللغوي بطريقة تدريجية.

٥ـ أن يدرّب الطلبة على المحاكاة والحفظ، لأن اللغة ليست إلا عادات، فأفضل وسيلة لتعلم اللغة هو انتقاء وحفظ جمل وتراكيب من كلام الفصحاء وفقاً للمشاكل التي أسفرت عنها الدراسة.

أما بالنسبة إلى **فحوى المقررات الدراسية** . وهي عَصَب تعليم العربية . فيوصى:

١. أن تؤلف كتب خاصة لتعليم العربية للطلبة الإيرانيين، حيث إنهم يعانون من مشاكل تنفرد بهم، لايواجهه أبناء العرب وغير الفرس.

٢. أن يتم إعدادها على أساس الدراسات التقابلية مثل هذه الدراسة التي تتنبأ بأخطاء الطلبة الفرس اللغوية لتغطي المشاكل التي يواجهها الطلبة أثناء تعلم العربية.

٣. أن تختار نصوصٌ جذابة وشاملة للمواقف التي سيواجهها الطلاب.

وبعد هذا الجهد الجاد ونظراً لما لاحظناه من آراء الخبراء في هذا المجال فنرى من واجب **الطالب**:

١ـ أن يأخذ قراءة النصوص العربية المعاصرة بعين الاعتبار كي يتعرف على كيفية صياغة الجمل العربية.

٢ـ أن يجتنب التفكير بالفارسية أو الكتابة بالفارسية وترجمتها إلى العربية، إذ إنها تسبب أخطاء هائلة نتيجة التداخل اللغوي.

٣. أن يشخص مواطن أخطائه التعبيرية محاولاً تصويبها بنفسه.

٤. أن يتطوع في تصويب أخطاء زملائه اللغوية بغية التعرف على أنواع الأخطاء التي يقع فيها الطلبة الفرس والحذر من أن يقعوا فيها.

٥ـ أن يكشف عن أوجه الاختلاف والتشابه بين اللغة الفارسية والعربية ليسهل عليه تجنب التداخل اللغوي.

٦ـ أن يجتهد في إغناء رصيده اللغوي ومطالعة الكتب التي جُمعت فيها أكثر كلمات العربية شيوعاً وتوزيعاً مثل كتاب « الأسس المعجمية والثقافية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها» (١٩٨٢) لـ « أحمد رشدي طعيمة» الصادر عن جامعة أم القرى.

[٢٢] -Pattern Practice

**المراجع:**


• ***الأخطاء اللغوية التحريرية لطلاب المستوى المتقدم في معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى.*** مكة المكرمة: جامعة أم القرى.

. الس، تئووان و همكاران. (١٣٧٢هـ.ش). ***زبان شناسى كاربردى (يادگيرى و آموزش زبانهاى خارجى).*** ترجمه: محمود الياسى. مشهد: معاونت فرهنگى آستان قدس رضوى.

. براون، اچ. داگلاس.( ١٣٦٣هـ.ش). ***اصول يادگيرى و تدريس زبان.*** ترجمه مجد الدين كيوانى. تهران: مركز نشر دانشگاهى.

. باستان، خليل. ***الاهتداء إلى كتابة الإنشاء.*** اهواز: منشورات جامعة الشهيد چمران.٢٠٠٢م.

ـ جاسم، علي جاسم. (١٤٣٠). ***نظرية تحليل الأخطاء في التراث العربي.*** الرياض: مجلة عين. السنة الثانية. العدد الرابع.

. خرما، نايف وحجاج، علي. ***اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها.*** عالم المعرفة: سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب. الكويت. ١٩٩٠

ـ المكي، ميسر أحمد.( ١٣٨٤ هـ.ش). «***نظريات تعلم اللغة الثانية وكيفية الإفادة منها لتقويم وتطوير تعليم العربية كلغة ثانية***». مجموعه مقالات دومين همايش مديران گروههاى عربى دانشگاههاى كشور١١-١٢تير ماه ١٣٨٤ گروه عربي دانشگاه اصفهان.

ـ نجاريان، ماجد. «***درس الإنشاء، المشاكل والحلول***». المؤتمر الثاني لمديري أقسام اللغة العربية وآدابها في الجامعات الإيرانية. قسم اللغة العربية. جامعة أصفهان.٢٠٠٤م.


**المرجع الكتروني:**


. طعيمة، رشدي أحمد و الناقة، محمود كامل. ***مشكلات تعليم اللغة اتصالياً: صعوبات وأخطاء بين الطلاب والمعلمين.*** دون تاريخ. الموقع:

http://www.isesco.org.ma/arabe/publications/Taalim٪٢٠Logha/P٥.phb